



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

HAMBURGER ZENTRUM
FÜR UNIVERSITÄRES
LEHREN UND LERNEN

Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020

Bericht zur Begleitforschung -
Lehrendenbefragung

August 2020

Gabi Reinmann, Carla Bohndick, Eileen Lübcke, Alexa Brase,
Marikje Kaufmann, Nele Groß

Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020 **Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung**

1. Einleitung

Wenige Wochen vor Semesterstart wurde bundesweit beschlossen, dass das Sommersemester 2020 aufgrund der COVID-19-Pandemie ausschließlich mit digitalen Lehrangeboten bestritten werden kann. Hochschullehrende waren unter hohem Druck, innerhalb kürzester Zeit und ohne nennenswerte Unterstützung digitale Lehrangebote bereitzustellen, denn: Natürlich sind die Support-Maßnahmen für Lehrende nicht linear zum Bedarf von heute auf morgen mitgewachsen. Diese Situation kann – auch an der Universität Hamburg (UHH) – als einzigartiges krisenbedingtes Feldexperiment gedeutet werden. Diese krisenbedingte Form der „Digitalisierung in der Hochschullehre“ muss deutlich von einer systematischen und langfristigen Planung, Entwicklung und Durchführung von Online-Lehre unterschieden werden, wie man sie etwa im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge, an Fernuniversitäten oder als internationale Angebote mit verteilten Zielgruppen kennt. Hodges, Moore, Lockee, Trust und Bond (2020) bezeichnen die Ad-hoc-Digitalisierung von Lehre als „*Emergency Remote Teaching*“ (ERT) im Unterschied planmäßiger professioneller Online-Lehre. Wir haben für die Begleitforschung die Bezeichnung ERT übernommen, weil wir sie für treffend halten und zudem mit Hodges et al. (2020) die Einsicht teilen, dass der damit deutlich werdende Notfallcharakter wichtige Implikationen hat, die man auch bei einer Begleitforschung berücksichtigen muss: So darf das Feldexperiment einer Ad-hoc-Digitalisierung nicht als Indikator dafür verwendet werden, wie digitale Lehrangebote an der Hochschullehre generell aussehen könnten oder sollten, denn: Die Bedingungen, unter denen alle Lehrenden derzeit digitale Lehrangebote produzieren, sind alles andere als ideal und mit den ansonsten üblichen Planungs-, Konzeptions- und Erprobungsabläufen von Online-Lehre nicht vergleichbar. Was sich also im Sommersemester 2020 an Lehren und Lernen ohne physische Präsenz beobachten lässt, kann nicht die Qualität haben, die prinzipiell erreichbar ist, wenn ausreichend Planung, Expertise sowie Unterstützung und Ressourcen verfügbar sind. Ein direkter Vergleich mit der Präsenzlehre verbietet sich in der Folge ebenso wie die Frage, ob wir nun erkennen können, wie eine erfolgreiche „Digitalisierung der Hochschullehre“ aussehen könnte. Trotzdem können auch im Notfall-Modus mit wenigen oder einfachen Mitteln kreative und effektive Szenarien im digitalen Raum entstehen. Ein genauer Blick auf das, was Lehrende aus der Krise machen, ist daher in jedem Fall lohnenswert, kann interessante Einblicke in grundsätzliche Optionen gewähren und Impulse geben.

2. Vorgehen

2.1 Ziele und Thesen

Ziel der Begleitforschung ist es, das ERT als Feldexperiment zu nutzen, um Erkenntnisse zu gewinnen, die dabei helfen, im Falle einer länger andauernden Krise die nun entstandenen digitalen Lehrangebote unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen zu verbessern. Des Weiteren zielt die Begleitforschung darauf ab, praxistaugliche Hinweise für den Einsatz digitaler Technologien an Präsenzuniversitäten nach Beendigung der Krise zu liefern und Impulse dafür zu geben, wie wir die Hochschullehre generell resilienter machen können. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung rücken die *Lehrenden* ins Zentrum der Begleitforschung. Dies darf

nicht so verstanden werden, als wären die Perspektive der Studierenden sowie die der hochschuldidaktisch tätigen Akteure irrelevant – im Gegenteil: Sowohl Verbesserungen im ERT also auch Hinweise für Erfahrungstransfer in die Zeit nach der Krise lassen sich nur in Abhängigkeit davon bestimmen, wie Studierende mit den digitalen Lehrangeboten zurechtkommen, und haben direkt Einfluss auf Support-Maßnahmen. Zu verstehen ist diese Entscheidung vielmehr als Fokussierung der (ohne zusätzliche Ressourcen) geplanten Begleitforschung auf ERT als eine neue Erfahrung in der Hochschullehre mit den Lehrenden als Hauptakteuren. Aus dieser Perspektive fallen folgende Besonderheiten des krisenbedingten Feldexperiments ins Auge: Die Hochschullehre wird für (mindestens) ein Semester ausschließlich über digitale Lehrangebote umgesetzt und dies gilt (a) für *alle* Lehrenden, (b) für alle Lehrenden *zur gleichen Zeit*, (c) für alle Lehrenden *zur gleichen Zeit ad hoc* (unter hohem Zeitdruck) und (d) für alle Lehrenden *zur gleichen Zeit ad hoc selbstorganisiert* (ohne große Unterstützung). Es handelt sich hier um Besonderheiten, weil die Entwicklung und Erprobung digitaler Lehrangebote zwar schon seit Jahrzehnten praktiziert wird, bislang aber in der Regel (a) von einer kleinen Gruppe Lehrender mit besonderen Interessen und Kompetenzen, (b) zeitlich versetzt und fachlich unterschiedlich verteilt, (c) mittel- bis langfristig geplant und (d) eingebettet in Projekte oder systematisch angeleitet und mit Ressourcen versehen. Diese Besonderheiten kreieren tatsächlich eine „künstliche“ Situation, denn es kann und darf nicht das Ziel sein, Präsenzuniversitäten zu Fernuniversitäten zu machen. In diesem Sinne lässt sich das aktuelle ERT als Feldexperiment deuten, mit dem wir folgende *Thesen* verbinden:

Wenn alle Lehrenden zur gleichen Zeit ad hoc selbstorganisiert ihre Lehre (ohne Ausnahme) zu digitalen Lehrangeboten transformieren und ERT praktizieren, werden sie sich unter Nutzung des individuell entwickelten Didaktik-Wissens darauf konzentrieren, was zum einen aus ihrer Sicht für die eigene Lehre *am wichtigsten* ist und zum anderen unter den gegebenen Umständen *am ehesten machbar* erscheint. Was aus Sicht der Lehrenden unter Rückgriff auf ihre Lehrerfahrung und didaktische Wissensbasis für die Lehre am wichtigsten ist, dürfte stark vom Gegenstand der Lehre abhängen und daher nicht nur individuell, sondern auch fachlich gebunden sein. Was Lehrenden unter den gegebenen Umständen am ehesten machbar erscheint, wird davon beeinflusst sein, welche didaktische Unterstützungsformen genutzt werden und welche technische Infrastruktur verfügbar, bekannt und individuell beherrschbar ist. So betrachtet ließe sich mit dem krisenbedingten Feldexperiment eine „*wissenschaftsdidaktische Baseline*“ erkennen: Was Lehrende in dieser einzigartigen Anforderungssituation für ihre Umsetzung von ERT als am wichtigsten und am ehesten machbar identifizieren, auswählen und umsetzen, könnte u.a. Ausdruck einer tief verwurzelten und entsprechend wichtigen, am Fach orientierten, *Lehrerexpertise und -haltung* sein, die lückenhaft, gegebenenfalls auch fehlerhaft und entsprechend ausbaufähig, gegebenenfalls auch korrigierbar ist, aber einen Kern offenbart, den zu kennen und zu verstehen, ein großes Potenzial für die Weiterentwicklung von Hochschullehre sowohl im physischen als auch im digitalen Raum hat. Man könnte es auch die Baseline des bestehenden „*Scholarship of Teaching*“ nennen (Kreber, 2013; Huber, 2018).

2.2 Forschungsfragen

Mit der Begleitforschung zum ERT an der UHH im Sommersemester 2020 sind wir vor dem Hintergrund der skizzierten Ziele und Thesen folgenden Fragen nachgegangen:

Wie war für die Lehrenden die *Ausgangsbasis*, von der aus sie ad hoc in das „digitale Semester“ gestartet sind? Wir wollten wissen, welche Lehrformate für das Semester (im „Normalbetrieb“) geplant waren und nun ad hoc zu digitalen Angeboten gemacht werden mussten, welche technischen Voraussetzungen dazu aus ihrer Sicht gegeben waren und welche dazu hilfreichen Vorerfahrungen und Kenntnisse zum Lehren mit digitalen Technologien bereits vorhanden waren.

Welche *didaktischen Entscheidungen* haben die Lehrenden im „digitalen Semester“ getroffen? Wir haben die Lehrenden danach gefragt, welche Präsenzformate letztlich „digitalisiert“ wurden, welche Unterstützung sie dabei in Anspruch genommen haben und wie sich die entstandenen Lehrangebote nicht nur benennen, sondern genauer beschreiben lassen. Zudem war von Interesse, ob die Lehrenden ihre Lehrangebote während des Semesters noch angepasst haben, und was davon gegebenenfalls auch für die Zeit nach der Krise als sinnvoll eingeschätzt wird.

Woran *orientieren* sich die Lehrenden bei der Ad-hoc-Digitalisierung ihrer Lehrangebote? Wir wollten von den Lehrenden daher wissen, welche Rolle der Studiengang und das Fach für ihre didaktischen Entscheidungen spielen, wie wichtig zudem die Kolleginnen und Kollegen im eigenen Studiengang und in der eigenen Fachgemeinschaft sind und welche Bedeutung schließlich die digitalen Vorerfahrungen und bestehendes mediendidaktisches Wissen haben.

Wie schätzen die Lehrenden die *Resultate* ihrer Bemühungen im „digitalen Semester“ ein? Bedeutsam ist natürlich auch die Frage, wie die Lehrenden die Bemühungen der Ad-hoc-Digitalisierung selber einschätzen. Dazu muss man zunächst erfahren, wann digitale Lehrangebote im Krisenmodus für Lehrende überhaupt als erfolgreich gelten können, um dann zu eruieren, ob die als wichtig erachteten Erfolgsmaße erreicht werden. Zudem haben wir danach gefragt, wie hilfreich dafür die in Anspruch genommene Unterstützung eingeschätzt wird.

Welches – auch emotionale – *Resümee* ziehen die Lehrende aus dem „digitalen Semester“? Zu fragen ist letztlich auch danach, was die Lehrenden an Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten aus der Krise mitnehmen, aber auch welche Befürchtungen und Hoffnungen sie mit diesem Semester der Ad-hoc-Digitalisierung der Lehre verbinden.

Das Thema Prüfungen wurde nur am Rande aufgenommen, weil dies zum einen zum Zeitpunkt der Befragung noch zu weit war und zum anderen ein eigenes großes Thema ist (u.a. aufgrund zahlreicher offener juristischer Fragen).

2.3 Methodik

Vor dem Hintergrund der erläuterten Ziele, Thesen und Forschungsfragen haben wir uns für eine *Befragung der Lehrenden* als Hauptmaßnahme entschieden. Aus Gründen der Effizienz erfolgte die Befragung *schriftlich* und *online* (via EvaSys, technisch umgesetzt durch die Servicestelle Evaluation) und umfasste *geschlossene* Fragen, ergänzt durch *offene* Fragen für freie Antworten, um dem explorativen Charakter der Begleitstudie ausreichend Rechnung zu tragen. Der Fragebogen war vom 02.06.2020 bis 21.06.2020 online. Flankierend wurde zum einen eine kurze Befragung von zentral und dezentral tätigen Akteuren umgesetzt, die Lehrende technisch und/oder didaktisch unterstützen. Zum anderen wurden einige ausgewählte Items aus der Lehrendenbefragung (angepasst an die Studierendenperspektive) in eine größere Studierendenbefragung integriert (durchgeführt und verantwortet von der Servicestelle Evaluation). Der vorliegende Bericht enthält jedoch *ausschließlich* die Ergebnisse der Lehrendenbefragung.

Stichprobe. Der Link zum Online-Fragebogen wurde an 3038 Lehrende der UHH gesendet. Insgesamt haben sich 471 Lehrende an der Befragung beteiligt. Auf die *Fakultäten* (ohne UKE¹) verteilen sich die Befragten prozentual wie in Tabelle 1 angegeben. Diese Verteilung entspricht in etwa der Größe der Fakultäten mit Ausnahme der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften: Der Anteil der Befragten aus dieser Fakultät war kleiner.

¹ Das UKE war in die Befragung nicht einbezogen; zwei UKE-Lehrende haben sich dennoch beteiligt.

Tab. 1. Verteilung der Teilnehmenden an der Befragung auf die Fakultäten in Prozent

Fakultät für Betriebswirtschaft (BWL)	4
Fakultät für Erziehungswissenschaft (EW)	16
Fakultät für Geisteswissenschaften (GW)	22
Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN)	28
Fakultät für Rechtswissenschaft (RW)	4
Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft (PB)	7
Fakultät Wirtschaft- und Sozialwissenschaften (WiSo)	14

Unter den Lehrenden, die teilgenommen haben, haben knapp 16% ein Jahr *Lehrerfahrung*, wohingegen 17% bereits 20 oder mehr Jahre Lehrerfahrung aufweisen. Die anderen zwei Drittel verteilen sich relativ gleichmäßig auf eine Spanne von 2 bis 19 Jahren Lehrerfahrung. Alle *Statusgruppen* haben sich an der Befragung beteiligt: Die beiden größten Statusgruppen sind Professorinnen mit knapp 27% sowie wissenschaftliche Mitarbeiter mit rund 28%, gefolgt von Postdocs (über 16%) und Lehrbeauftragten (über 15%); wissenschaftliche Mitarbeiterinnen für die Lehre sind mit knapp 10% vertreten. Die Lehrbelastung der befragten Lehrenden ist, wie zu erwarten, sehr variabel: So bieten die meisten Professoren zwischen drei und fünf Lehrveranstaltungen an, die meisten WiMis ein bis zwei und die meisten Lehrbeauftragten eine. Auf die begleitende Frage, wie sich die Pandemie-Situation auf die Lehrbedingungen auswirkt, wählen die Befragten die drei angebotenen Alternativen annähernd gleich häufig aus, nämlich, dass sich die aktuelle Situation in hohem Maße negativ auf die eigenen Lehrbedingungen auswirkt, dass die negativen Auswirkungen eher gering sind und dass die aktuelle Situation auch einige positive Effekte hat.

Auswertung. Zur Auswertung der geschlossenen Fragen kamen deskriptive Statistiken, insbesondere Häufigkeiten, zum Einsatz (entweder direkt aus EvaSys ausgegeben oder mithilfe von R berechnet). Zusätzlich zu den Analysen der Gesamtstichprobe haben wir uns Unterschiede zwischen den Fakultäten und den Statusgruppen angesehen. Bei einigen Fragen zeigen sich deutlich erkennbare Unterschiede mit Blick auf die Fakultäten, auf die wir in der Ergebnisdarstellung jeweils hinweisen. Hinsichtlich der Statusgruppen ergaben sich kaum relevante Unterschiede. Die offenen Fragen wurden mit der Software MAXQDA 2020 induktiv codiert (das heißt, die Codes wurden aus den Daten heraus entwickelt). Da die Anzahl der offenen Antworten stark zwischen den Fakultäten variieren, wurde keine Quantifizierung der Antworten vorgenommen. Vielmehr haben wir die Gesamtheit der codierten Antworten herangezogen, um die quantitativen Ergebnisse zu ergänzen und zu veranschaulichen. Auf wörtliche Zitate verzichten wir, um den Umfang des Berichts zu begrenzen. Bei der Darstellung der Ergebnisse wählen wir eine, von der Ordnung der Forschungsfragen leicht abweichende Struktur. Um die Rezeption der Ergebnisse zu erleichtern, setzen wir auf einen zusammenfassenden Stil, den wir *exemplarisch* mit Tabellen und Abbildungen (bei numerischen Daten) ergänzen. Zusätzliche Tabellen, Abbildungen und Zitate sind dem **Anhang** zu entnehmen.

3. Ergebnisse

3.1 Didaktische und technische Ausgangsbasis

Mit der *didaktischen* Ausgangsbasis konzentrieren wir uns auf die vor der Krise bestehende Existenz und Verteilung der Präsenzformate (Vorlesungen, Seminare, Übungen/Tutorien, Projekte, Kolloquien) mit wöchentlichen oder geblockten Zeiten (auch Blockveranstaltungen) mit und ohne Einsatz digitaler Technologien bis hin zu hybriden Lehrformaten, die bereits Online-Phasen integrieren (Blended Learning). Die prozentuale didaktische Ausgangsbasis, von der aus die befragten Lehrenden ad hoc digitale Lehrangebote entwickelt haben, zeigt Tabelle 2.

Der Vergleich zwischen den Fakultäten macht Unterschiede in der Verteilung deutlich, welche Lehrformate besonders dominant sind: So spielen Vorlesungen, Übungen/Tutorien und Praxisveranstaltungen in der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN) eine deutlich größere Rolle als in den anderen Fakultäten; Seminare haben in den Fakultäten Erziehungswissenschaft (EW) und Geisteswissenschaften (GW) ein stärkeres Gewicht als in anderen Fakultäten; Blockseminare sind vor allem in der EW und Kolloquien in der GW sowie in der Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft (PB) von Bedeutung.

Tab. 2. Verteilung der Lehrformate vor dem „digitalen Semester“

Vorlesung in Präsenz	48.3
Seminar (wöchentlich) in Präsenz	68.4
Blockseminar in Präsenz	32.7
Übung/Tutorium in Präsenz	40.9
Kolloquium in Präsenz	20.9
Projektveranstaltung in Präsenz	16.7
Praxisveranstaltung (z.B. Laborarbeit, Exkursion etc.) in Präsenz	20.3
Präsenzveranstaltung, in die digitale Medien integriert sind (z.B. Clicker- Systemen in der Vorlesung)	11.4
Präsenzveranstaltung kombiniert mit Online-Phasen (z.B. Inverted Classroom, Online-Projekt-Begleitung)	5.9
reine Online-Veranstaltung	2.7
bisher keine (neu in der Lehre)	3.6
Sonstiges	3.0

Die nachfolgenden beiden Abbildungen der zwei wichtigsten Lehrformate veranschaulichen deren Verteilung und machen deutlich, dass die Fakultäten von unterschiedlichen Ausgangslagen in das „digitale Semester“ gestartet sind (für weitere Grafiken siehe Anhang). Diese Unterschiede sind wichtig, da eine Digitalisierung der Vorlesung andere didaktische und technische Bedarfe hat als z.B. Seminare oder Übungen.

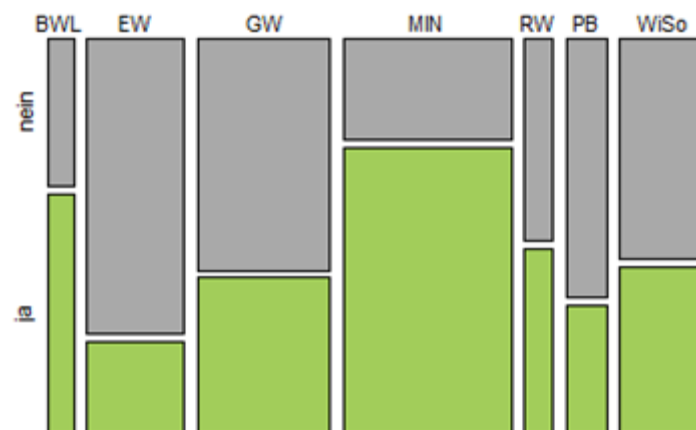


Abb. 1. Unterschiede zwischen den Fakultäten in Verteilung des Lehrformats **Vorlesung** in der Präsenzlehre vor der Ad-hoc-Digitalisierung
 Legende: ja=grün; nein= grau

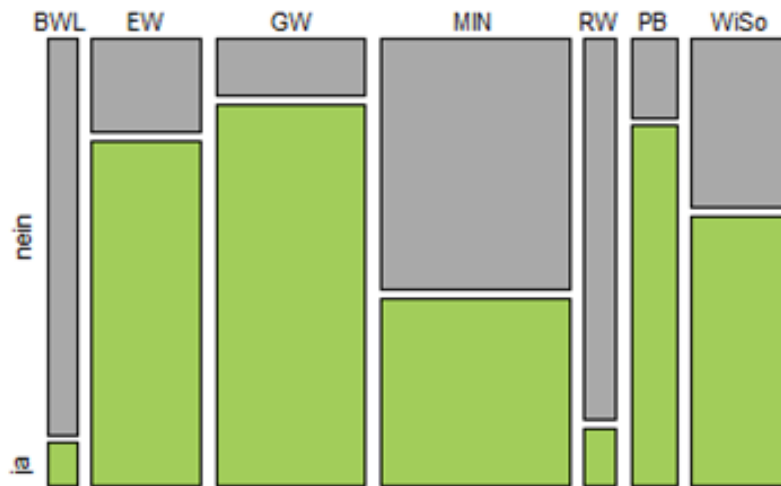


Abb. 2. Unterschiede zwischen den Fakultäten in Verteilung des Lehrformats **Seminar** in der Präsenzlehre vor der Ad-hoc-Digitalisierung
 Legende: ja=grün; nein= grau

Mit der *technischen* Ausgangsbasis beziehen wir uns weniger auf die zum Zeitpunkt des Krisenbeginns prinzipiell verfügbaren technischen Infrastrukturen, Systeme und Werkzeuge. Vielmehr geht es darum, wie viele Lehrende an der UHH eine solche technische Ausgangsbasis als verfügbar wahrnehmen bzw. vorfinden und schließlich nutzen. Die Zahlen zeigt Tabelle 3.

Tab. 3. Wahrgenommene und genutzte digitale Technologien in Prozent

Technische Infrastrukturen, Systeme und Werkzeuge an der UHH	vorgefunden	genutzt
Synchrone Kommunikationswerkzeuge (z.B. Zoom)	59.3	81.1
Learning Management Systeme (z.B. OpenOLAT)	64.6	55.3
Systeme zur Dateiablage (z.B. UHHShare)	52.7	38.6
Autorenwerkzeuge zur Audio- und Videoerstellung (z.B. Audacity)	39,7	38.0
Systeme zur Audio- und Videobereitstellung (z.B. Lecture2Go)	58,6	31.7
Asynchrone Kommunikationswerkzeuge (z.B. Foren)	35,0	32.7
Kollaborationswerkzeuge (z.B. Wikis)	38.6	19.6
Autorenwerkzeuge für elektronische Aufgaben	23.4	13.3

Die Ergebnisse legen nahe, dass die befragten Lehrenden mehrheitlich synchrone Kommunikationswerkzeuge nutzen (offenbar selbst dann, wenn sie diese an der UHH oder in ihrer Fakultät nicht vorfinden). Über die Hälfte der befragten Lehrenden greift auch auf Learning Management-Systeme und/oder auf Systeme zur Datei-Ablage zurück. Etwas weniger Lehrende setzen Autorenwerkzeuge für Audio- und Videoerstellung, Systeme zu Audio- und Videobereitstellung und asynchrone Kommunikationswerkzeuge ein; Kollaborationswerkzeuge und Autorenwerkzeuge für elektronische Aufgaben spielen eine deutlich geringere Rolle. Der Vergleich zwischen den Fakultäten zeigt, dass es bei der technischen Ausgangslage im hier verstandenen Sinne keine größeren Unterschiede gibt.

3.2 Digitale Vorerfahrungen und mediendidaktisches Wissen der Lehrenden

Die *digitalen Vorerfahrungen*, die wir erfragt haben, bezeichnen die bereits vor der Krise praktizierten, und demnach konkret benennbaren, Handlungen unter Einsatz technischer Systeme und Werkzeuge in der eigenen Lehre in Form von Online- oder Hybrid-Lehre. Die Auswertung zeigt, dass sich solche Erfahrungen, die Lehrende in die Ad-hoc-Digitalisierung einbringen können, zum größten Teil auf die Nutzung digitaler Technologien im Rahmen von Präsenzveranstaltungen beziehen, was ca. zwei Drittel der Befragten angeben. Über 21% haben bereits

Erfahrungen damit gesammelt, Präsenz-Elemente mit digital unterstützten Phasen zu kombinieren. Erfahrung mit reiner Online-Lehre, wie sie im Sommersemester gefragt war, können nur knapp 6 % aufweisen. Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Technologien in Prüfungen geben rund 4 % der Befragten an. Die Auswertung der freien Antworten macht deutlich, dass sich die Erfahrungen mit digitalen Technologien in der Lehre auf sehr verschiedene Systeme und Werkzeuge verteilen: von bekannten und verbreiteten Anwendungen wie Adobe Connect oder Etherpad bis zu sehr speziellen Tools, von Angeboten der UHH wie EduCommsy und UHHShare bis zu solchen, die eigentlich nicht genutzt werden sollen.

Auf die Frage, welche Bedeutung digitale Vorerfahrungen bei didaktischen Entscheidungen im Kontext der Ad-hoc-Digitalisierung haben, gaben fast 63% der befragten Lehrenden an, dass sich vor allem der Einsatz digitaler Technologien im Rahmen bisheriger Präsenzveranstaltungen als hilfreich erwiesen hat. Fast 59% sind zudem der Ansicht, dass auch der Einsatz digitaler Medien im Alltag (außerhalb von Forschung und Lehre) bei der Ad-hoc-Digitalisierung hilft. Knapp ein Drittel der Befragten gibt an, vom Einsatz digitaler Technologien im Rahmen der eigenen Forschung zu profitieren, wenn es darum geht, digitale Lehre zu gestalten. Knapp 26% der Befragten erleben es als hilfreich, bereits Präsenz-Elemente mit digital unterstützten Phasen kombiniert zu haben. Reine Online-Lehre und digitale Prüfungen spielen keine nennenswerte Rolle als hilfreiche Vorerfahrung. Zwischen den Fakultäten antworten die Lehrenden teilweise unterschiedlich: Lehrende der EW, GW und PB geben besonders häufig an, Erfahrungen aus dem Einsatz digitaler Technologien im Rahmen bisheriger Präsenzveranstaltungen in der Ad-hoc-Digitalisierung nutzen zu können; Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Technologien in der Forschung erweisen sich dagegen für Lehrende aus den Fakultäten der MIN und WiSo als besonders hilfreich. Lehrende aus den Fakultäten RW und BWL können solche Erfahrungen wenig nutzen. Digitale Vorerfahrungen aus dem Alltag außerhalb von Forschung und Lehre spielen für Lehrende aus der Fakultät RW im Vergleich zu den anderen Lehrenden eine besonders geringe Rolle. Man kann insgesamt betrachtet festhalten, dass sich alle digitalen Vorerfahrungen aus der Lehre als hilfreich in der Krise erweisen, aber auch solche aus anderen Bereichen (Forschung und Alltag) hinzukommen.

Mit dem *Vorwissen*, das Lehrende für ihre didaktischen Entscheidungen bei der Ad-hoc-Digitalisierung explizit heranziehen können, sind Kenntnisse gemeint, die aus gemachten Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Technologien in der Lehre resultieren. Ebenfalls gemeint sind Wissen aus hochschuldidaktischer Qualifizierung (Workshops, Zertifikate, Lektüre) und kollegialem Austausch sowie gegebenenfalls Expertise aus dem eigenen Fach (z.B. Bildungswissenschaften). Mit über 80% steht der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen an erster Stelle, wenn es darum geht, was man für die Ad-hoc-Digitalisierung heranzieht, gefolgt von Wissen aus eigenen Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Technologien in der Lehre, die über 74% der Befragten bereits gemacht haben. Die Auswertung der freien Antworten, die ergänzend gegeben wurden, zeigt eindrucksvoll, dass einige Lehrende bereits vor der Pandemie umfangreiche Erfahrungen mit verschiedensten technischen Systemen und Werkzeugen gemacht haben. Neben dem kollegialen Austausch nennen die Lehrenden den Austausch mit Familienmitgliedern und Freunden als eine weitere Unterstützung beim Erwerb (medien)didaktischen Wissens. Rund ein Drittel der Lehrenden aus der Befragung geben an, Wissen aus Lektüre und/oder Tagungsbesuchen herangezogen zu haben; bei Wissen aus hochschuldidaktischen Workshops innerhalb der UHH sind es 15% und bei digitalen Qualifizierungsangeboten 11%. Aus solchen außerhalb der UHH griffen 8% auf hochschuldidaktische Workshops und 9% auf digitale Qualifizierungsangebote zurück². Aus dem eigenen Fach, das sich forschend mit der Lehre und/oder Digitalisierung befasst, ziehen fast 10% der Befragten Wissen für die Ad-hoc-Digitalisierung.

² An dieser Stelle war in einer vorherigen Version des Berichts ein fehlerhafter Wert angegeben worden. Wir bitten dies zu entschuldigen.

Auf didaktisches Vorwissen greifen die befragten Lehrenden auch im Notfall-Modus zurück. Sie geben an, bestehendes Wissen über Lehren und Lernen generell, das Wissen über fachgebundene Didaktik im eigenen Feld sowie Wissen über das eigene Fach als Lehr-Lerngegenstand stark genutzt zu haben. Auf einer dreistufigen Skala von starker (1) bis keiner Nutzung (3) verschiedener Formen von Vorwissen liegt der Median bei 1 (starke Nutzung). Wissen über explizit technologiegestütztes Lehren und Lernen, über einzelne, auch technologiegestützte, Lehrmethoden sowie Wissen über Good Practice-Beispiele werden mit einem Median von 2 für die Ad-hoc-Digitalisierung weniger stark genutzt. Anderes Wissen, das Lehrende in den freien Antworten explizit benannt haben, umfasst vor allem Wissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Kommunikationswissenschaften und Pädagogik, aber auch Wissen über Studierende und ihre Situation sowie ganz allgemein Alltagswissen. Der Vergleich zwischen den Fakultäten macht ein paar Unterschiede deutlich: Wenig überraschend können die meisten Lehrenden aus der EW besonders intensiv auf didaktisches Wissen zurückgreifen; der Vorsprung verkleinert sich aber, wenn es um genuin mediendidaktisches Wissen geht. Wissen zu Good Practice-Beispielen hat am ehesten für Lehrende aus den Fakultäten BWL, EW und WiSo Bedeutung. Auf fachgebundenes Didaktik-Wissen greifen am stärksten Lehrende aus der EW zurück und am wenigsten Lehrende aus der BWL. Was die Bedeutung des eigenen Fachs als Lehr-Lerngegenstand für didaktische Entscheidungen angeht, zeigen sich ebenfalls kleinere Differenzen: Auch hier ist die Einschätzung einer hohen Bedeutung in der EW am größten und in der BWL am geringsten (für mehr Details siehe Anhang).

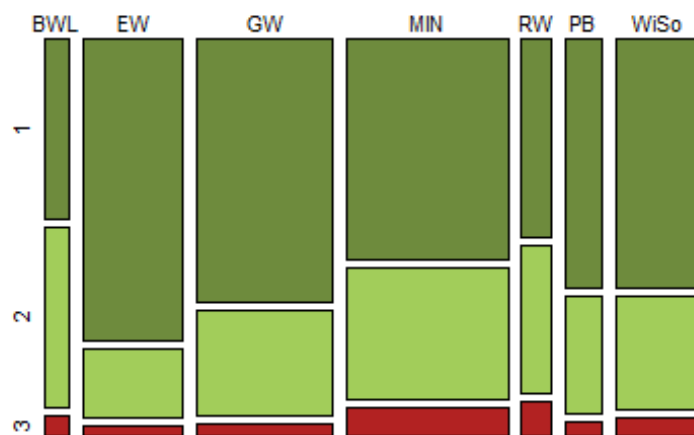


Abb. 3. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von didaktischem Wissen zu **Lernen und Lehren generell** bei der Ad-hoc-Digitalisierung

Legende: 1/dunkelgrün = sehr, 2/hellgrün = etwas, 3/rot = eher nicht

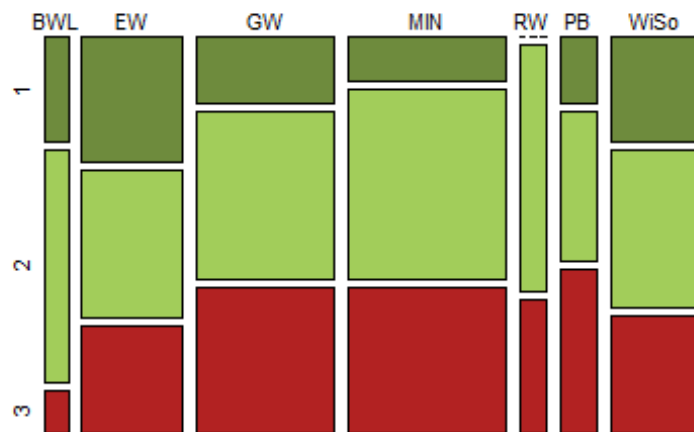


Abb.4. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von Wissen über **Technologiestütztes Lehren und Lernen**

Legende: 1: sehr 2: etwas 3: eher nicht

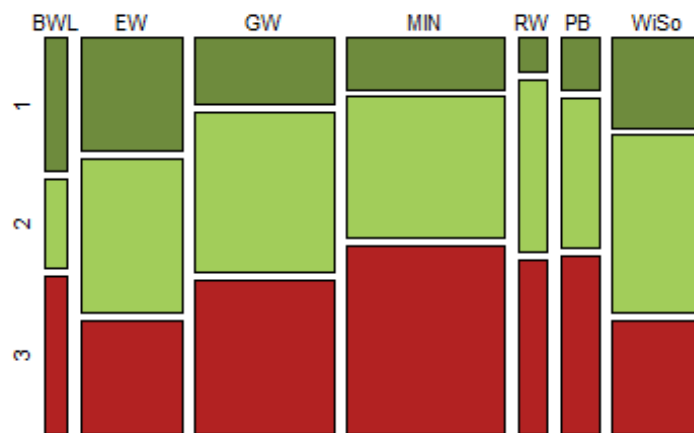


Abb. 5. Unterschiede zwischen den Fakultäten hinsichtlich des Wissens über **Good-practice Beispiele**

Legende: 1: sehr 2: etwas 3: eher nicht

3.3 Didaktische Entscheidungen

Wenig überraschend wählen die Lehrenden mehrheitlich *Lehrformate* für die Ad-hoc-Digitalisierung aus, die sie für das Semester an sich geplant hatten und entsprechend vor der Krise üblicherweise zum Einsatz in Präsenz kamen. An erster Stelle werden hier mit über 60% Seminare genannt, gefolgt von Vorlesungen mit fast 40% und Übungen/Tutorien mit über 30%, die in einen digitalen Modus überführt wurden. Mit knapp 14% sind Blockseminare, mit über 12% Kolloquien, mit rund 9% Praxisveranstaltungen und mit über 7% Projektveranstaltungen weniger vertreten. Präsenzveranstaltungen, die bereits digitale Technologien nutzen, wurden hier kaum genannt. Wenn man die Fakultäten separat betrachtet, wiederholen sich weitgehend die Unterschiede, die sich bereits bei der Einschätzung der didaktischen Ausgangslage zwischen den Fakultäten gezeigt haben: Das Nutzen „Digitalisierte[r] Vorlesungen, Seminare, Übungen/Tutorien“ etc. sind im Krisen-Semester in den Fakultäten unterschiedlich stark vertreten.

Die Bezeichnung „digitale Lehrformate“ ist ein Dachbegriff und verlangt nach einer genaueren Beschreibung der didaktischen Entscheidungen. Auch die Vergabe einfacher Labels wie „digitale oder digitalisierte Vorlesung“ etc. kann nur eine erste Vereinfachung sein, da sich Formate

aus der Präsenzlehre niemals eins-zu-eins „digitalisieren“ lassen. Will man also die ad hoc *erarbeiteten digitalen Lehrformate* genauer fassen, muss man in die freien Antworten der Lehrenden gehen (Beispiele im Anhang): Die Mehrzahl der befragten Lehrenden gab an, digitalisierte Vorlesungen asynchron durchzuführen. Häufig entwickeln die Lehrenden hierzu Audio- oder Videodateien (mitunter auch Präsentationen, die separat mit Audios unterstützt werden), um sie in einem LMS wie OpenOlat, Commsy oder Agora hochzuladen. Manche Lehrende stellen zusätzlich Materialien wie Arbeitsblätter zum Selbststudium zur Verfügung. Den asynchronen Modus ergänzen einige Lehrende mit regelmäßigen Videokonferenzen, um die Interaktion unter den Studierenden zu fördern. Andere Lehrende entscheiden sich für ausschließlich asynchrone Vorlesungsformate. Auch bei dem Lehrformat „digitalisiertes Seminar“ geben einige Lehrende an, ausschließlich asynchrone Seminare anzubieten. Die Mehrzahl der Befragten setzt allerdings auf eine Kombination synchroner und asynchroner Lehre: Häufig werden die Seminare so strukturiert, dass die Wissensaneignung asynchron unterstützt und in regelmäßigen Videokonferenzen oder Chatforen im Plenum diskutiert wird. Neben Diskussionen im Plenum nutzen die Lehrenden die im Videokonferenzsystem Zoom verfügbare Möglichkeit, Breakout-Rooms einzurichten, in denen die Seminarteilnehmenden Themen in Kleingruppen bearbeiten. Auch die weniger häufig genannten Lehrformate „digitalisierte Praxisveranstaltung“, „digitalisierte Tutorien/Übungen“, „digitalisierte Projektveranstaltung“ und „digitalisiertes Kolloquium“ werden von den Lehrenden synchron, asynchron oder kombiniert umgesetzt. Insgesamt weisen die Antworten darauf hin, dass die Mehrheit der Lehrenden im Rahmen der Ad-hoc-Digitalisierung zunächst versucht hat, die Inhalte und üblichen Seminar- und Vorlesungsabläufe aus der Präsenz ohne weitreichende didaktische Änderungen in einen digitalen Modus zu übertragen.

Interessant sind darüber hinaus die, über die freien Antworten deutlich werdenden, *Entscheidungsgrundlagen* für synchrone, asynchrone oder kombinierte Lösungen: Die Entscheidung, synchrone Lehrformate zu nutzen, begründeten einzelne Lehrende mit dem Beibehalten der Semesterstruktur, die sowohl für Studierende als auch für Lehrende hilfreich sein könnte. Ein weiteres Argument, das angeführt wird, besteht darin, dass sich Präsenzseminare eher synchron „eins zu eins“ in ein digitales Format überführen lassen. Lehrende, die sich dazu entschieden haben, asynchrone Lehrformate anzubieten, begründeten dies unter anderem damit, dass sie sich an fakultätsinternen Richtlinien oder Bitten orientiert haben, die wiederum auf der Sorge basierten, dass zu viel synchrone Lehre die Server oder Systeme überlaste. Ein weiteres Argument für asynchrone Formate ist die Entlastung von Studierenden, die z.B. durch Kinderbetreuung nicht die Möglichkeit haben würden, an synchronen Lehrformaten teilzunehmen.

Auch der *Studiengang* und das *Fach* sollten, so unsere Annahme, bei den didaktischen Entscheidungen im Kontext der Ad-hoc-Digitalisierung eine Rolle spielen. Mit der Rolle des Studiengangs ist gemeint, welchen Lehrzielen sich Lehrende verpflichtet fühlen, wo ihre digitalen Lehrangebote positioniert sind (z.B. für Novizen oder Fortgeschrittene) und welche Abhängigkeiten es gegebenenfalls zu anderen Angeboten im Studiengang gibt. Die Rolle des Fachs umfasst Fragen der Komplexität von Lehr-Lerngegenständen, fachgebundene sozio-kulturelle Praktiken und Traditionen. Die Auswertung der Lehrenden-Einschätzungen auf einer dreistufigen Skala von einem starken (1) bis hin zu keinem Einfluss (3) macht deutlich, dass die Lehr-Lernziele der Veranstaltung, des Moduls und des Studiengangs sowie die Art des Lehr-Lerngegenstands der Veranstaltung die didaktischen Entscheidungen der befragten Lehrenden mit einem Median von 1 am stärksten beeinflussen. Die Positionierung einer Veranstaltung im Studiengang, der Koordinationsaufwand mit anderen Lehrangeboten und der Abstimmungsaufwand mit anderen Lehrenden haben mit einem Median von 2 weniger starken Einfluss bei didaktischen Entscheidungen im „digitalen Semester“.

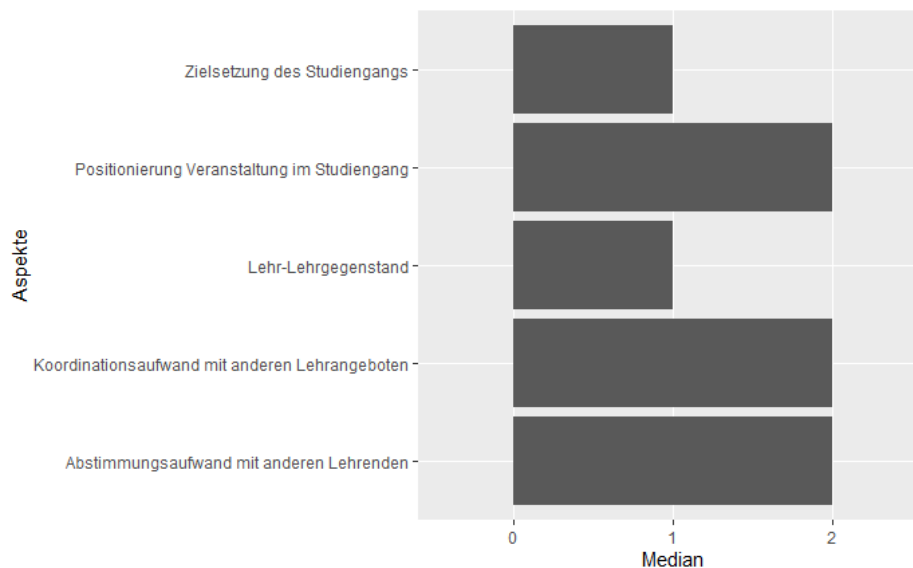


Abb. 6. Studiengangsbezogene Aspekte, die die Ad-hoc-Digitalisierung beeinflussen
 Legende: 1= sehr stark, 2 = weniger stark, 3= gar nicht

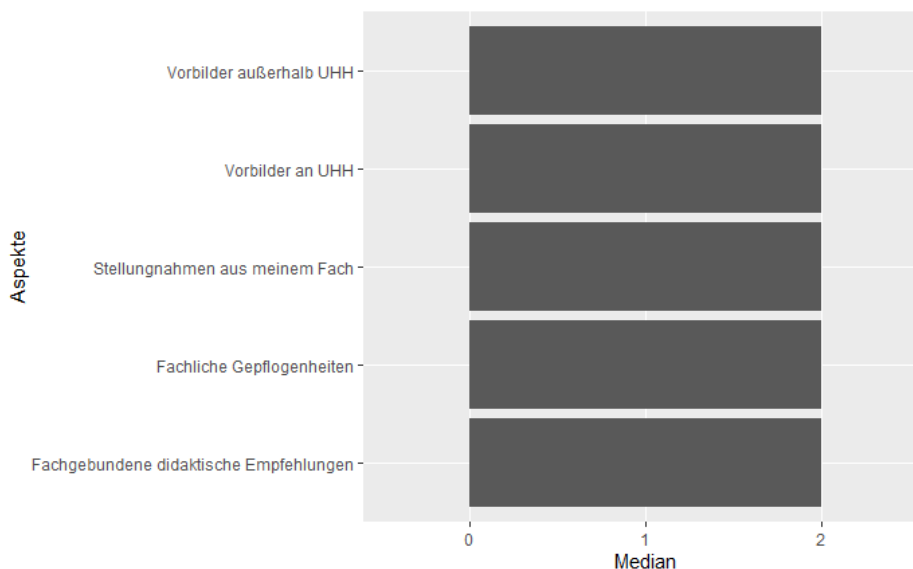


Abb. 7. Fachbezogene Aspekte, die die Ad-hoc-Digitalisierung beeinflussen
 Legende: 1= große Rolle, 2 = weniger große Rolle, 3= gar keine Rolle

Gefragt nach der Bedeutung von Kollegen und der eigenen Fachgemeinschaft für die didaktischen Entscheidungen bei der Ad-hoc-Digitalisierung, ergibt sich bei den befragten Lehrenden insgesamt betrachtet keine deutliche Richtung: Vorbilder in der Lehre des eigenen Fachs an der UHH und außerhalb der UHH, Stellungnahmen zur Lehre aus dem eigenen Fach, fachgebundene didaktische Empfehlungen und fachliche Gepflogenheiten und Traditionen werden alleamt in gewisser Weise berücksichtigt, wenn man didaktische Entscheidungen trifft: Die Auswertung der Antworten ergibt allerdings, dass die genannten Faktoren lediglich eine weniger große Rolle (Median von 2 bei einer dreistufigen Skala von (1) große bis (3) keine Rolle) spielen. Der Vergleich zwischen den Fakultäten zeigt dabei nur geringfügige Unterschiede.

Die selbst beschriebenen digitalen Lehrformate, mit denen Lehrende starten, basieren auf didaktischen Entscheidungen, die sich im Prozess aus verschiedenen Gründen als nicht (ausreichend) zielführend erweisen können und sich auch wieder ändern lassen, was aufgrund des Zeitdrucks bei der Ad-hoc-Entwicklung der digitalen Lehrangebote mehr als naheliegend ist. Die Mehrheit der befragten Lehrenden gibt danach an, bereits während des Sommersemesters

Anpassungen an den ad hoc erarbeiteten Lehrformaten vorgenommen zu haben: Über 50% berichten von kleineren und über 26% sogar von größeren laufenden Anpassungen. Zum Zeitpunkt der Befragung planten die Lehrenden zu über 24% weitere kleinere Anpassungen und 10% größere Anpassungen bis Semesterende. Knapp 21% planen kleinere und knapp 24% größere Anpassungen für die Zukunft; fast 5% sehen eine komplette Neukonzeption vor. Versucht man, die umfangreichen freien Antworten zu den Anpassungen zu ordnen, zeigt sich folgendes Bild: Am häufigsten genannt werden (a) organisatorische Anpassungen wie Nachjustieren administrativer Vorgaben, Umstrukturierung von Veranstaltungszeiten oder Initiierung neuer Kommunikationswege. Ebenfalls oft genannt werden (b) Anpassungen des Synchron-/Asynchron-Modus: Dabei zeigt sich, dass es sowohl Lehrende gibt, die synchrone Lehrformate asynchroner gestaltet haben, und Lehrende, die asynchrone Lehrformate synchroner gestaltet haben. Dabei handelt es sich um technische und didaktische Anpassungen gleichermaßen. Rein technische Anpassungen dagegen sind solche, bei denen Lehrende etwa zwischen verschiedenen LMS wechseln, was ebenfalls vorkommt. (c) Genuin didaktische Anpassungen (bezogen auf Inhalte und/oder Methoden) werden ebenfalls genannt: So gaben etliche Lehrende an, weniger Inhalte durchgenommen zu haben, als ursprünglich geplant. Methodische Anpassungen betreffen z.B. Änderungen von Aufgabenformaten oder Optimierung von Arbeitsaufträgen; manche Lehrenden weisen explizit darauf hin, dass sie ihr eigenes Handeln haben anpassen und dazu lernen mussten. Schließlich werden (d) Anpassungen der Leistungsnachweise erwähnt, wobei hier größtenteils davon berichtet wird, dass die Leistungsnachweise aufgrund des durch die Digitalisierung ohnehin schon erhöhten Arbeitsaufwandes für die Studierenden „nach unten“ angepasst wurden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die methodische und inhaltliche Aufbereitung für das Krisen-Sommersemester 2020 für die meisten Lehrenden ein Vielfaches mehr an Aufwand und Organisation erfordert hat, was sich auch in den Anpassungen noch während des Semesters zeigt. Unterschiede zwischen den Fakultäten gibt es hier nur wenige.

Betrachtet man letztlich noch den Einfluss der *aktuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen* auf didaktische Entscheidungen im Rahmen der Ad-hoc Digitalisierung, so geben die befragten Lehrenden mehrheitlich – nämlich zu über 52% – an, dass diese keinen Einfluss auf die didaktischen Entscheidungen ausüben, während knapp die Hälfte – nämlich fast 48% – der Meinung ist, dass diese sehr wohl einen Einfluss nehmen. Zwischen den Fakultäten bestehen leichte Unterschiede: So fühlten sich in der PB nur 38% Lehrende *nicht* von den aktuellen Bedingungen beeinflusst, während es in der BWL 63% waren. In den freien Antworten zeigt sich, dass die aktuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen die didaktischen Entscheidungen eher einschränken als erweitern. Familiäre Verpflichtungen, insbesondere Kinderbetreuung und Homeschooling, werden am häufigsten genannt. Es folgen technische Probleme und Einschränkungen im Homeoffice, die zwar von Lehrenden aller Fakultäten, in besonderem Maße aber von denen der MIN angegeben werden. Stress und Zeitmangel werden sowohl im Hinblick auf die Arbeitsbelastung als auch im privaten Kontext erwähnt. Auch fehlende Ruhe oder Räume im Homeoffice haben den Angaben der Lehrenden zufolge Einfluss auf didaktische Entscheidungen. In geringem Maße werden Aspekte genannt, die Spielräume in der didaktischen Gestaltung eröffnen, insbesondere eine (häufig privat angeschaffte) gute technische Ausstattung sowie die Bereitschaft zur Mehrarbeit.

3.4 Nutzung und Nutzen von Unterstützungsangeboten

Gerade in einer Krisensituation sollte die Unterstützung der Lehrenden in der Gestaltung digitaler Lehrangebote eine besondere Bedeutung haben. Mit Unterstützung sind zentrale Angebote wie auch solche an den Fakultäten gemeint. Sie äußert sich in Form von Information (zum Selbstlernen), Beratung, Kooperation (mit Experten) und Austausch mit Kollegen. Inhaltlich kann die Unterstützung rein technischer, didaktischer oder sozialer Art sein. Die an der UHH

vorhandenen Unterstützungsangebote, die sich teils von selbst ergeben (wie kollegialer Austausch) und teils direkt verfügbar gemacht werden müssen (z.B. Information und Beratung), haben die Lehrenden im Rahmen der Ad hoc-Digitalisierung zum größten Teil als vorhanden wahrgenommen und variabel genutzt. Richtet man den Blick auf die in Anspruch genommene Unterstützung, so zeigen die Befragungsergebnisse folgendes Bild: 46% der Lehrenden nutzen zentrale und 30% dezentrale (über die Fakultäten organisierte) Unterstützungsangebote; beide Angebotsformen stellen sich folglich als ähnlich wichtig heraus. Betrachtet man die Form der Unterstützung, so scheint im Notfall-Modus die technische Unterstützung am wichtigsten zu sein, die 41% der Befragten nutzen, gefolgt von der sozialen Unterstützung, die 21% der Lehrenden nutzen; dahinter liegt die didaktische Unterstützung, die 15% der Lehrenden in Anspruch nehmen. In Bezug auf verschiedene „Kanäle“, auf denen Unterstützung praktiziert werden kann, steht an erster Stelle mit 89% Zustimmung der kollegiale Austausch; nur wenig wichtiger ist die Information (zum Selbstlernen), die 75% der Befragten nutzen; Beratung durch Fachleute nehmen 24% in Anspruch.

Der Vergleich zwischen den Fakultäten zeigt, dass sich Lehrende verschiedener Fakultäten teilweise darin unterscheiden, welche Unterstützungsangebote sie in welcher Intensität in Anspruch nehmen. Dies gilt vor allem für die Verteilung der Nutzung zentraler und dezentraler Unterstützung sowie für die Verteilung der Nutzung technischer, didaktischer und sozialer Unterstützung.

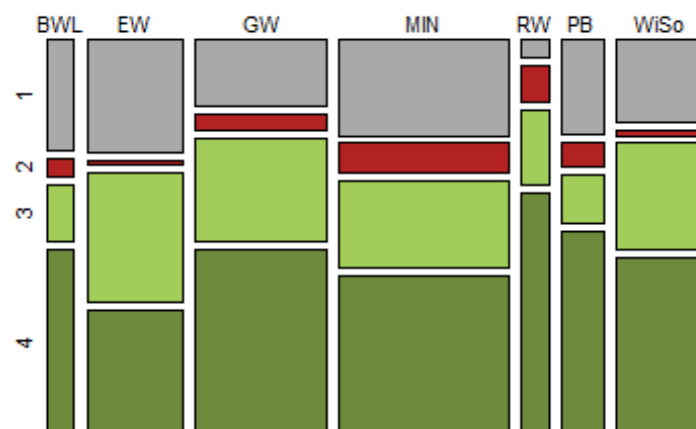


Abb. 8. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von **zentralen** Unterstützungsangeboten
 Legende: 1/grau = nicht gebraucht, 2/rot = nicht gefunden, 3/hellgrün = gefunden, aber nicht genutzt,
 4/dunkelgrün = in Anspruch genommen

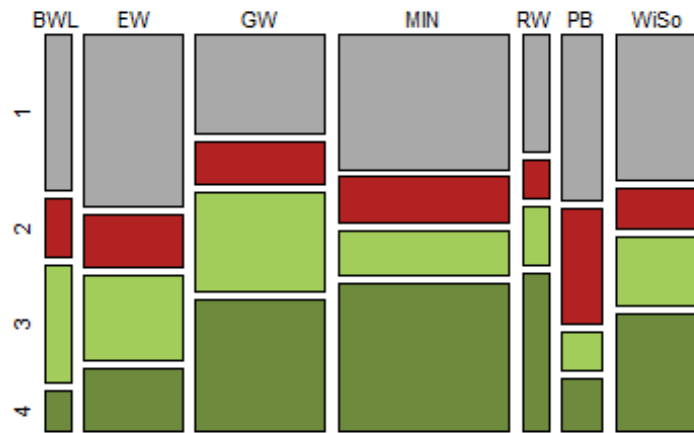


Abb. 9. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von **dezentralen** Unterstützungsangeboten
 Legende: 1/grau = nicht gebraucht, 2/rot = nicht gefunden, 3/hellgrün = gefunden, aber nicht genutzt,
 4/dunkelgrün = in Anspruch genommen

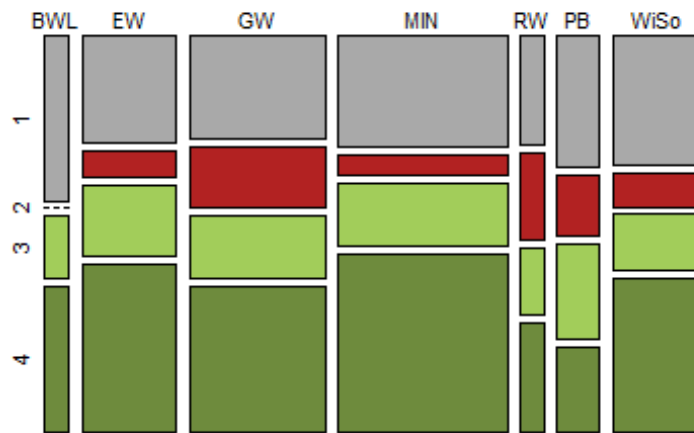


Abb. 10. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von **technischen** Unterstützungsangeboten
 Legende: 1/grau = nicht gebraucht, 2/rot = nicht gefunden, 3/hellgrün = gefunden, aber nicht genutzt,
 4/dunkelgrün = in Anspruch genommen

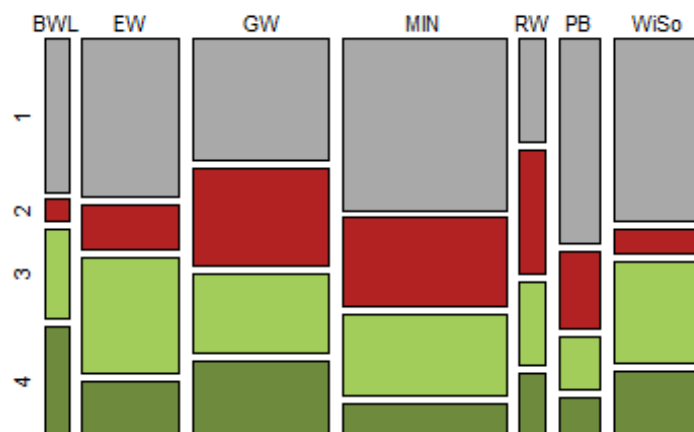


Abb. 11. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von **didaktischen** Unterstützungsangeboten
 Legende: 1/grau = nicht gebraucht, 2/rot = nicht gefunden, 3/hellgrün = gefunden, aber nicht genutzt,
 4/dunkelgrün = in Anspruch genommen

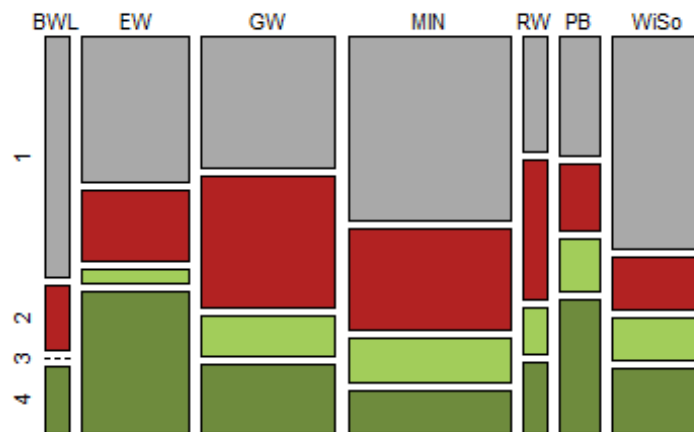


Abb. 12. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Nutzung von **sozialer** Unterstützung
 Legende: 1/grau = nicht gebraucht, 2/rot = nicht gefunden, 3/hellgrün = gefunden, aber nicht genutzt,
 4/dunkelgrün = in Anspruch genommen

Rückblickend *bewerten* die Lehrenden die *Unterstützung*, die sie selbst während der Ad-hoc-Entwicklung und -Umsetzung von digitalen Lehrangeboten genutzt haben, relativ homogen im Hinblick darauf, wie hilfreich diese sind. Der errechnete Median liegt bei einer dreistufigen Skala (von sehr hilfreich (1) bis nicht hilfreich (3)) fast durchgehend bei 2 (also hilfreich). Dies bezieht sich auf zentrale wie dezentrale Angebote ebenso wie auf technische, didaktische und soziale Unterstützung sowie auf Information und Beratung. Es gibt eine Ausnahme: Der kollegiale Austausch wird mit sehr hilfreich bewertet und steht damit an erster Stelle in der Bewertung von Unterstützung bei der Ad-hoc-Digitalisierung. Zwischen den Fakultäten gibt es nur wenige Unterschiede in der Bewertung der in Anspruch genommenen Unterstützungsangebote.

3.5 Erfolgsmaße und Erfolgseinschätzungen

Im Kontext von ERT können Erfolgsmaße aus der Präsenzlehre sowie aus professionell erarbeiteter Online-Lehre nicht einfach übernommen werden. Da die Situation neu ist, kommt es in jedem Fall *auch* darauf an, welches Erfolgsverständnis die Lehrenden selbst haben: Erfolg kann z.B. attestiert werden, wenn die digitalen Lehrangebote technisch stabil laufen und von Studierenden angenommen werden, wenn ausgewählte wichtige Ziele der (Präsenz-)Lehre vor der Krise weitgehend erreicht werden, wenn Studierende Zufriedenheit mitteilen, wenn Studierende eigene Lernerfolge wahrnehmen, wenn im Vergleich zur (Präsenz-) Lehre vor der Krise neue Kompetenzen erworben werden etc. Für die befragten Lehrenden hängt der *Erfolg* ihrer Ad-hoc-Entwicklung und -Umsetzung digitaler Lehrangebote von vielen Faktoren ab. Die im Fragebogen angebotenen Voraussetzungen, die gegeben sein sollten, um von Erfolg zu sprechen, wurden mehrheitlich als wichtig eingestuft: Für mehr als 83% der Befragten müssen digitale Lehrangebote hierfür technisch stabil laufen, und knapp 81% geben an, dass diese von Studierenden kontinuierlich besucht werden müssen. Über 79% der Befragten meinen, dass Studierende Zufriedenheit zurückmelden und 77%, dass die Studierenden Lernerfolge bei sich wahrnehmen müssen, um von erfolgreichen digitalen Lehrangeboten sprechen zu können. Für über 70% gehört zum Erfolg, dass die wichtigsten Ziele der (Präsenz-)Lehre vor der Krise erreicht werden; für knapp 60% gehört dazu, dass die studentischen Arbeits- und Prüfungsleistungen nicht schlechter sein dürfen als im Präsenz-Modus. Geringer ist mit gut 27% die Zustimmung für den, in studentischen Leistungen sichtbar werdenden, Erwerb anderer (neuer) Kompetenzen als im Präsenz-Modus für den Erfolg digitaler Lehrangebote.

Der Vergleich zwischen den Fakultäten zeigt, dass die Unterschiede in den Einschätzungen der Lehrenden zwischen den Fakultäten in den meisten Erfolgsmaßen klein sind – mit einer Ausnahme: Während für Lehrende der EW, GW, PB und WiSo die studentisch wahrgenommenen Lernerfolge als Erfolgsmaß besonders wichtig sind, ist dieses Kriterium bei Lehrenden der BWL und RW deutlich geringer ausgeprägt. Umgekehrt zeigt sich bei der Bedeutung des Erreichens eines Leistungsniveaus wie im Präsenzmodus als Erfolgsmaß, dass dies für Lehrende in der BWL besonders wichtig ist.

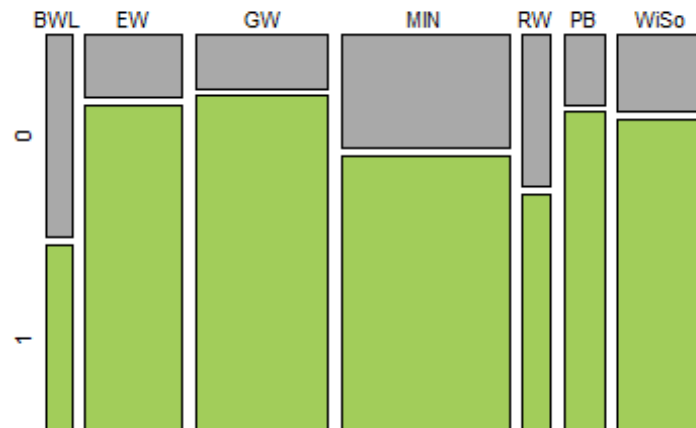


Abb. 13. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Einschätzung von **studentisch wahrgenommenen Lernerfolgen** als Voraussetzung für erfolgreiche digitale Lehre
 Legende: 0/grau = "muss nicht eintreten", 1/grün = "muss eintreten"

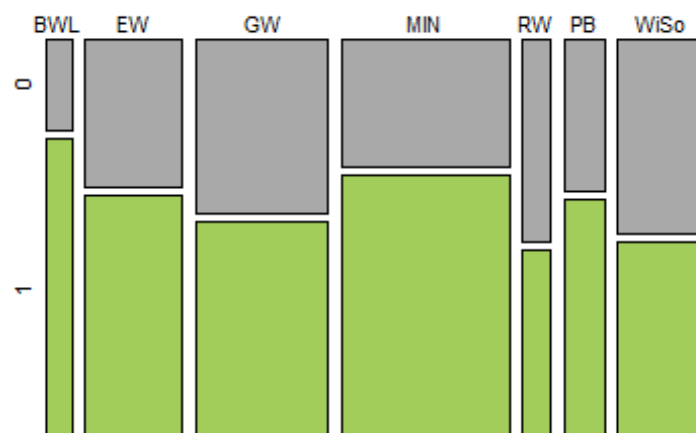


Abb. 14. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Einschätzung des **Leistungsniveaus wie im Präsenzmodus** als Voraussetzung für erfolgreiche digitale Lehre
 Legende: 0/grau = "muss nicht eintreten", 1/grün = "muss eintreten"

Die von den Lehrenden selbst gesetzten Ansprüche und Erfolgsmaße für ad hoc entwickelte digitale Lehrformate werden aus der Sicht der Befragten (zum Befragungszeitpunkt) mehrheitlich *erreicht*: Der errechnete Median liegt bei einer dreistufigen Skala von erreicht (1) bis nicht erreicht (3) bei der technischen Stabilität, der kontinuierlichen Teilnahme und dem Erwerb neuer Kompetenzen bei 1, bei den anderen Ansprüchen und Erfolgsmaßen bei 2.

Vergleicht man die Ergebnisse zwischen den Fakultäten, so kann man einige Unterschiede entdecken: Technische Stabilität als Erfolgsmaß wird aus Sicht der Lehrenden in der BWL am deutlichsten erreicht (fast 79%) und am wenigsten aus Sicht der Lehrenden in der RW (ca. 47%, siehe Abb. 15). Eine kontinuierliche Teilnahme sehen vor allem Lehrende aus der PB erreicht

(über 79%) und am wenigsten Lehrende aus der RW (rund 31%). Die wichtigsten Ziele aus der Präsenz sehen mit Abstand die Lehrenden aus der BWL erreicht (75%) und wiederum am wenigsten die Lehrenden aus der RW (ca. 22%); ähnlich ist das Bild bei der studentischen Zufriedenheit wie auch bei studentisch wahrgenommenen Lernerfolgen als Erfolgsmaße. Ein Leistungsniveau wie im Präsenzmodus sehen vor allem Lehrende aus den Fakultäten MIN, BWL und EW als erreicht an. Neue bzw. andere Kompetenzen haben die Studierenden im digitalen Semester vor allem aus Sicht der Lehrenden in den Fakultäten BWL, EW und SoWi erreicht (s. Anhang).

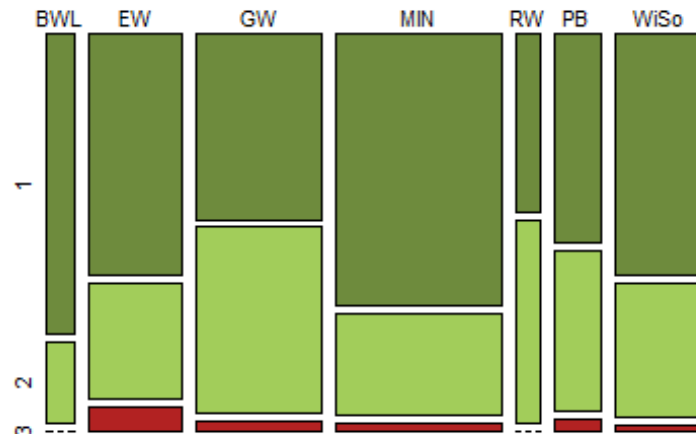


Abb. 15. Unterschiede zwischen den Fakultäten bei der Einschätzung der **technischen Stabilität** als erreichtes Erfolgsmaß in der digitalen Lehre

Legende: 1/dunkelgrün = erreicht, 2/hellgrün = teilweise erreicht, 3/rot = nicht erreicht

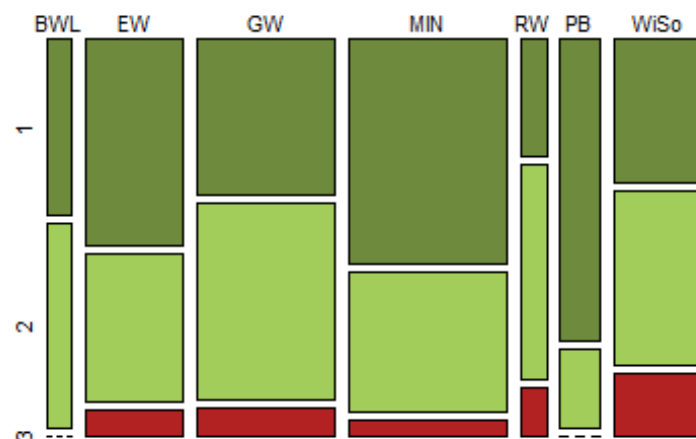


Abb. 16. Einschätzung der **Kontinuierlichen Teilnahme** von Studierenden als erreichtes Erfolgsmaß in der digitalen Lehre

Legende: 1/dunkelgrün = erreicht, 2/hellgrün = teilweise erreicht, 3/rot = nicht erreicht

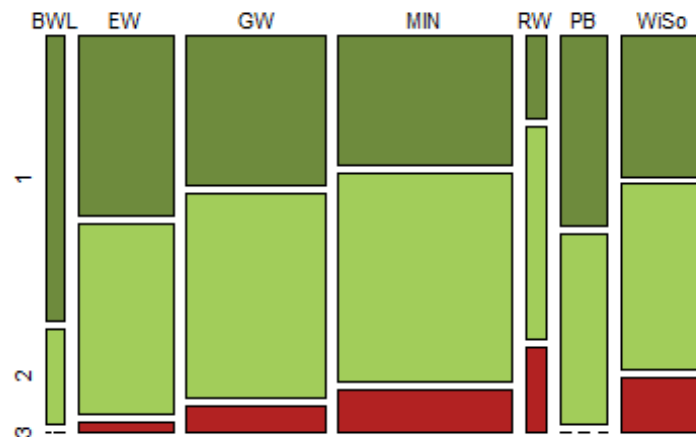


Abb. 17. Erreichen der wichtigsten Ziele aus Präsenzlehre als erreichtes Erfolgsmaß in der digitalen Lehre
 Legende: 1/dunkelgrün = erreicht, 2/hellgrün = teilweise erreicht, 3/rot = nicht erreicht

Zum möglichen Erfolg der Bemühungen im Kontext der Ad-hoc-Digitalisierung gehören unserer Einschätzung nach auch *Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen*, die die Lehrenden mit in die (Präsenz-)Lehre nach der Krise nehmen können. Gemeint ist hier zum einen, was Lehrende nach der Ad-hoc-Digitalisierung zum Einsatz digitaler Technologien in der Lehre konkret wissen und können und welche Möglichkeiten sie sehen, dies zu nutzen: sei es für eine Verbesserung der digitalen Lehrangebote (im Falle einer verlängerten Krise), sei es für die Präsenzlehre (im Falle des Rückkehres zum Normalbetrieb). Gemeint ist des Weiteren, was Lehrende während der Ad-hoc-Digitalisierung erlebt haben und welchen Einfluss dies auf ihre Haltung zum Einsatz digitaler Technologien in der Lehre hat. Auf die dazu gestellten Fragen geben mehr als 72% der befragten Lehrenden an, im Falle einer verlängerten Krise ihre digitalen Lehrangebote verbessern zu können. Mehr als die Hälfte der Befragten (über 51%) glaubt, im Falle der Rückkehr zum Normalbetrieb aus der „digitalen Lehre“ in der Krise für die Präsenzlehre etwas gelernt zu haben („Lessons Learned“). Ebenfalls die Hälfte (50%) geht davon aus, nach dem Krisen-Semester die Chancen und Risiken digitaler Technologien besser einschätzen zu können. Größere Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Fakultäten lassen sich nicht erkennen. Aus den freien Antworten entnehmen wir zum Teil konkrete Veränderungsideen: Im Falle des Fortdauerns der Krise planen einige Lehrende mehr Kombinationen aus asynchronen und synchronen Elementen; mehrheitlich soll die synchrone Interaktion gestärkt werden – vermutlich da, wo aufgrund vorgegebener Richtlinien mehr asynchron gelehrt und gelernt wurde. Man will mehr auf Interaktivität und Feedback achten und bereits entwickeltes Material weiterentwickeln. Als Lessons-Learned für die Präsenzlehre äußern nur sehr wenige Lehrende explizit, dass eine reine Präsenzlehre das Optimum sei. Stattdessen gibt es über alle Fakultäten hinweg eine Vielzahl an Ideen zur Verbesserung der Präsenzlehre, etwa durch Anreicherung mit digital unterstützten Methoden und Materialien (z.B. Diskussionsforen, E-Portfolios, digitale Erklär-Impulse); genannt werden auch Blended Learning und Flipped/Inverted Classroom sowie der Einsatz von LMS zur Kurs- und Aufgabenstrukturierung. Die Erfahrungen im ERT haben den Blick auf die Präsenzlehre verändert.

3.6 Befürchtungen und Hoffnungen

Gefragt nach den Befürchtungen und Hoffnungen, die Lehrende bei ihren didaktischen Entscheidungen im Kontext der Ad-hoc-Digitalisierung verbinden, zeigt sich ein relativ diverses Bild: Fast 45% knüpfen an das „Notfall-Semester“ und die Folgen größere Befürchtungen, 31% kleinere Befürchtungen und fast 17% keine Befürchtungen. Allerdings verbinden auch über 33% der befragten Lehrenden mit dem Krisen-Semester und den dabei gemachten Erfahrungen

kleinere Hoffnungen, rund 25% sogar größere Hoffnungen und fast 14% keine Hoffnungen. Nennenswerte Unterschiede zwischen den Fakultäten sind hier nicht auszumachen. Die Möglichkeit, Befürchtungen und Hoffnungen in Bezug auf ERT zudem *frei* zu äußern, wurde von vielen Lehrenden genutzt. Betrachtet man die kleineren und größeren Befürchtungen ebenso wie die kleineren und größeren Hoffnungen zusammen, so lassen sich die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehrenden inhaltlich wie folgt zusammenfassen.

Die *Befürchtungen* der Lehrenden beziehen sich mehrheitlich auf Lehre und Lernen sowie auf Studierende und weniger auf die eigene Situation: In Bezug auf Lehre und Lernen fürchten Lehrende fast aller Fakultäten besonders häufig, dass der direkte Austausch, soziale Beziehungen und die Diskussionskultur in Seminaren etc. verloren gehen. Studierende, so weitere Sorgen, seien mitunter schwerer zu aktivieren und zu motivieren, würden weniger Feedback bekommen und wichtige Lernziele nicht erreichen. Lehrenden der MIN-Fakultät weisen auf fehlenden Möglichkeiten hin, Praxisanteile in der Lehre adäquat umzusetzen, was zum Verlust praktischer Erfahrung seitens der Studierenden führe. In Bezug auf Studierende äußern Lehrende häufig die Befürchtung, dass einzelne Studierendengruppen in der digitalen Lehre benachteiligt werden und „verloren“ gehen könnten. Viele Lehrende äußern außerdem die Befürchtung, dass Studierende zu stark belastet oder überfordert, soziale isoliert oder auch nicht bereit seien, selbstorganisiert zu lernen. Der insgesamt kleinere Teil frei formulierter Befürchtungen der Lehrenden bezieht sich auf die eigene Situation: Genannt werden hier sehr unterschiedliche Dinge, am häufigsten aber die gestiegene Arbeitsbelastung und Entgrenzung zwischen Beruflichem und Privatem sowie fehlende Anerkennung dieses Aufwands. Einige Lehrende fürchten, dass Online-Lehre auch zukünftig überwiegen, sie normal oder gar verpflichtend werden könnte – auch als Sparmaßnahme. Technische und rechtliche Probleme (Datenschutz, Urheberrecht, Prüfungsrecht) werden ebenfalls vereinzelt genannt.

Noch deutlicher als die Befürchtungen konzentrieren sich die *Hoffnungen* der Lehrenden vor allem direkt auf die Lehre und das Lernen. Die häufigsten Nennungen in diesem Bereich beziehen sich auf die Möglichkeit, digitale und Präsenzformate zu verbinden. Lehrende an allen Fakultäten möchten auch nach der Krise Veranstaltungen im Blended-Learning-Format umsetzen, einzelne ihrer Veranstaltungen komplett online durchführen oder zumindest unterstützend digital Technologien einsetzen und digitale Angebote verbessern. Viele Lehrende hoffen, dass das digitale Semester zu Kompetenzsteigerungen führt – sowohl bei sich selbst als auch bei den Studierenden (z.B. Stärkung selbstorganisierten Lernens). Studierende, so eine weitere Hoffnung, könnten infolge digitaler Lehre flexibler lernen. Auch für sich selbst sehen Lehrende vor allem die Chance auf mehr Flexibilität. Zudem erwarten einige Lehrende, dass über den Einsatz digitaler Technologien neue Methoden erprobt werden. Weitere positive Erwartungen gehen dahin, dass digitale Lehre auch in Zukunft im Lehrdeputat voll anerkannt wird und die technischen Voraussetzungen für die Digitalisierung verbessert werden.

4. Diskussion

4.1 Einordnung der Ergebnisse

Unserer Einschätzung nach sind die Erfahrungen an der UHH zu dem digitalen Sommersemester 2020 infolge der Pandemie nicht außergewöhnlich. Hochschulen in Deutschland haben in jedem Fall unterschiedliche Bedingungen – etwa in der technischen Infrastruktur, was sich auf die Ad-hoc-Digitalisierung auswirkt. Etliche *grundlegende* Herausforderungen und Erfahrungen aber scheinen die Lehrenden der UHH mit Lehrenden anderer Hochschulen zu teilen. Sieht man sich nach Universitäten um, die aktuell ebenfalls ihre Lehrenden befragen bzw. befragt haben, trifft man jedenfalls – jenseits etwa technischer Details – auf eine ganze Reihe von Übereinstimmungen: Umfragen an der Ruhr Universität Bochum (RUB) sowie an der Christian-

Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) zum Beispiel kommen in den Punkten, wo sich die Befragungen ähneln, zu ähnlichen Ergebnissen: So geben etwa die Lehrenden an der RUB mehrheitlich an, dass die Umstellung der Präsenz-Lehre auf digitale Lehre unter Zeitdruck sehr viel Aufwand gekostet habe (RUB, 2020); einen erheblichen Mehraufwand beklagen ebenso Lehrende an der CAU (Kloschinski, 2020). Die bevorzugten Formate im digitalen Semester konzentrieren sich an der RUB ähnlich wie an der UHH auf synchrone Angebote und Video- oder Audioaufzeichnungen. Eine Umfrage zu den Angeboten für Digitale Lehre an Hochschulen im Juni 2020 durch den ZKI-Arbeitskreis Strategie & Organisation und die AMH stützt diese Erkenntnisse (Dreyer, 2020).

Deutlich wird auch außerhalb der UHH: Die Bedeutung von Infrastrukturen für Videokonferenzen ist enorm gewachsen, und dies ist ein internationales Phänomen: Die Autoren einer norwegischen Studie (Damsa & Langhold, 2020) sprechen gar von einer „ZOOM-Revolution“: Auch an norwegischen Hochschulen setzt offenbar die Mehrheit der Lehrenden auf eine Transformation der Präsenzlehre in digitale Lehre, die zu einem erheblichen Teil über Videokonferenzsoftware umgesetzt wird. Dass dies allerdings tatsächlich vor allem als eine Reaktion auf den Notfallcharakter der Ad-hoc-Digitalisierung einzustufen ist, darin scheint man sich doch recht einig zu sein.

Die in wichtigen Punkten vergleichbaren Einschätzungen zum digitalen Semester aus Sicht der Lehrenden an anderen Universitäten mag das Manko ein wenig kompensieren, dass sich an der Lehrendenbefragung letztlich weniger Personen beteiligt haben als von uns erhofft. Wir führen dies zum Teil darauf zurück, dass etliche Fakultäten parallel eigene Umfragen gestartet haben. Ein Abgleich mit den Ergebnissen aus solchen fakultätseigenen Umfragen steht noch aus, wäre aber mehr als wünschenswert.

4.2 Die Ergebnisse in Bezug auf unsere Thesen

Wir waren zu Beginn der Begleitstudie zum „digitalen Semester“ davon ausgegangen, dass sich die Lehrenden infolge der besonderen (ungünstigen) Bedingungen bei der Transformation ihrer Präsenzlehre zu digitalen Lehrangeboten darauf konzentrieren, was aus ihrer Sicht für die eigene Lehre am wichtigsten ist und unter den gegebenen Umständen am ehesten machbar erscheint. Aus diesem Grund haben wir die Lehrenden nach Vorerfahrungen, Wissen und etlichen weiteren, auch aus dem eigenen Fach kommenden, Einflussfaktoren für ihre didaktischen Entscheidungen sowie nach Einschätzungen der technischen Ausgangsbasis und der Unterstützungsangebote gefragt. Nun geben die dargestellten Ergebnisse vielfältige Interpretationsmöglichkeiten her, sodass es sinnvoller erscheint, diese Fragen tatsächlich zusammen mit Lehrenden aus verschiedenen Fakultäten in nächster Zeit zu diskutieren anstatt weitreichende eigene Deutungen anzuschließen. Daher beschränken wir uns an dieser Stelle auf einige wenige Folgerungen mit Bezug zu unseren Thesen:

Der verbreitete Versuch, die Präsenzlehre zunächst ohne allzu große Veränderungen in digitalen Räumen umzusetzen, ist wohl ohne große Zweifel vor allem das Ergebnis des enormen Zeitdrucks und erscheint daher nachvollziehbarerweise als am ehesten machbar. Gleichzeitig haben nicht wenige Lehrende durchaus von Beginn der Krise an verschiedene Szenarien erprobt und ein entsprechend weites Verständnis von *Machbarkeit* an den Tag gelegt, wofür in der Tat, wie einige auch explizit fordern, ein hohes Maß an Anerkennung gezollt werden sollte.

Unverkennbar unterscheiden sich die Lehrenden zwischen den Fakultäten zudem in ihren *Lehrkulturen*: Das zeigt sich vor allem in bevorzugten Lehrformaten – in Präsenz *und* bei der Ad-hoc-Digitalisierung – und in den frei formulierten konkreten Lehr-Lernszenarien; in Teilen spiegelt es sich in Erwartungen an Erfolg und (weniger) in der Nutzung von Unterstützungsformen wieder; zudem zeigt sich, dass der Lehr-Lerngegenstand selbst sowie – damit verknüpft

– Lehr-Lernziele auch im Krisen-Semester starke Einflussfaktoren auf didaktische Entscheidungen sind. Empfehlungen oder Vorbilder aus der eigenen Fach-Community scheinen dagegen weniger eine Rolle zu spielen. Gleichzeitig lesen wir aus den Ergebnissen heraus, dass neben der eigenen Fachkultur zahlreiche verbindende Elemente zwischen den Lehrenden verschiedener Fakultäten vorhanden sind. Dies spricht, so unsere Einschätzung, in hohem Maße dafür, das Thema Digitalisierung in der Lehre stets sowohl fakultätsbezogen als auch fakultätsübergreifend und damit auch sowohl allgemein-hochschuldidaktisch als auch fachbezogen wissenschaftsdidaktisch zu verstehen und zu praktizieren.

4.3 Praktische Implikationen der Ergebnisse

Als wichtige konkrete Folgerungen für die Lehrpraxis nehmen wir als Autorinnen aus der Studie mit, dass es unabdingbar ist, die Lehrenden an der UHH weiterhin in ihren Bemühungen aktiv zu unterstützen, die Folgen der Pandemie für die Lehre zu bewältigen und digitale Technologien in der Lehre zu nutzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterstützungsangebote, wie sie derzeit vorliegen durchaus in Anspruch genommen werden – wenn auch unterschiedlich. Eine besondere Herausforderung ziehen wir aus den Daten im Hinblick auf die *didaktische* Unterstützung: Der enorme Zeitdruck im März und April 2020 hat es vielen Lehrenden kaum möglich gemacht, sich intensiver mit didaktischen Fragen zur Online-Lehre auseinanderzusetzen oder sich gar beraten zu lassen. Obschon der Aufwand auch derzeit nach wie vor für alle Lehrenden hoch ist, steigt doch aufgrund der nun anderen Vorbereitungszeit und Erfahrung die Chance, dass (noch) mehr didaktische Reflexion stattfindet und didaktische Unterstützungsangebote mehr und intensiver in Anspruch genommen werden. Die Hinweise vor allem aus den freien Antworten helfen, diese Unterstützungsangebote noch gezielter auf den Bedarf auszurichten (z.B. Varianten der Verknüpfung synchroner und asynchroner Elemente). Eine besondere Aufgabe sehen wir aus didaktischer Sicht darin, Information und Beratung mit der so bedeutsamen sozialen Unterstützung besser verknüpfen zu verknüpfen.

Als ein positives Signal werten wir in den Resultaten der Befragung, dass die Lehrenden aus dem “Krisensemester“ viel gelernt zu haben glauben: sowohl im Hinblick auf die digitale Lehre als auch in Bezug auf die Präsenzlehre und Möglichkeiten der Integration digitaler Elemente auch in Präsenzveranstaltungen, sobald diese wieder flächendeckend stattfinden können. Dies, so unsere Einschätzung, muss unbedingt konstruktiv aufgegriffen und unterstützt werden; dezentral wie auch zentral und technisch wie auch didaktisch. Die freien Antworten der Lehrende geben auch hierzu konkrete Hinweise etwa für Unterstützungsinhalte, aber auch für anspruchsvollere Qualifizierungsinhalte, die über kurze Informationen zum Selbstlernen und punktuelle Beratung hinausgehen. Wichtig erscheinen darüber hinaus auch Klarheit in der Anerkennung von Lehrdeputat für Aufwendungen in der digitalen Lehre und Wertschätzung des enormen Zusatzaufwands, der vermutlich auch noch im nächsten Semester zu leisten ist. Hier sind die Universitätsleitung und Dekanate gefordert.

Literaturverzeichnis

- Damsa, C., Langfold, M. (2020). Online Teaching in the time of Covid-19. Academic teachers' experiences in Norway. URL: <https://www.jus.uio.no/cell/digitaldugnad/report-university-teachers-16-april-2020.pdf> , geprüft am 18.08.2020.
- Dreyer, M. (2020).-Umfrage zu den Angeboten für Digitale Lehre an Hochschulen im Juni 2020 durch den ZKI-Arbeitskreis Strategie und Organisation und die AMH. URL: <https://zenodo.org/record/3925120> , geprüft am 18.08.2020.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> , geprüft am 18.08.2020.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken. Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 1+2, 33-41.
- Kloschinski, A. (2020). Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel. URL: <https://www.phil.uni-kiel.de/de/fakultaet/beauftragte/GB-PhilFak/aktuelles/auswertung-befragung-corona> , geprüft am 18.08.2020.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 5-18.
- Ruhr-Universität-Bochum (2020). Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung zur online-basierenden Lehre im Sommersemester 2020. URL: https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/532752323/613deeaeb2ca5b9dd40ccc4bdf9ea3db/Erste_Ergebnisse_Lehrendenbefragung_der_RUB_final.pdf , geprüft am 18.08.2020.